

SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: ¿ESTÁ MEDIATIZADA LA VALORACIÓN DE LOS ALUMNOS POR LAS CALIFICACIONES?

por Xabier DE SALVADOR GONZÁLEZ

Universidade da Coruña

Como en buena parte de nuestras Universidades [1], la «Universidade da Coruña» realiza anualmente la valoración de la actividad docente del profesorado a partir de la opinión de los alumnos por medio de un cuestionario. Este cuestionario evaluativo responde a un modelo multidimensional [2] con tres factores o dimensiones de evaluación que se pueden considerar comunes o básicas de la actividad docente desarrollada por el profesorado: la *metodología didáctica* empleada en la docencia, la *relación-interacción* establecida con los alumnos y el sistema de *evaluación* aplicado. Estos tres factores operativizados con 24 ítems (9 ítems para el factor de metodología didáctica, 8 ítems para el de relación-interacción y 7 para el de evaluación), junto con una valoración global de «buen profesor» o ítem criterio, constituyen el modelo seguido:

Categorías Evaluativas en cada una de las dimensiones o factores:

I. Metodología Didáctica:

Preparación y organización

Especificación objetivos

Motivación y reflexión

Utilización recursos

Prácticas

II. Relación-Interacción:

Ayuda y asesoramiento
Comunicación
Clima
Respeto y consideración
Tutoría

III. Sistema Evaluación:

Justicia evaluativa
Concordancia calificaciones
Coherencia exámenes
Criterios evaluativos
Feedback

El cuestionario, en su primera aplicación de 1994, ha presentado unas muy buenas características psicométricas:

1. fiabilidad: con un valor de la α de Cronbach (consistencia interna) de 0.964;

2. validez concurrente relativa al criterio: con un valor de 0.868 (coeficiente de correlación múltiple en el modelo de regresión del ítem criterio a los 24 ítems de las dimensiones de evaluación como predictores), la variabilidad del ítem criterio está explicada en un 75,4%.

3. validez de constructo: establecido el modelo estructural, representado en el gráfico 1, con tres variables latentes exógenas KSI ξ [factor 1 (ξ_1) referente a los ítems sobre la relación-interacción con los alumnos, factor 2 (ξ_2) a la metodología didáctica y factor 3 (ξ_3) a la evaluación] y una variable latente endógena ETA η (determinada por el ítem criterio) y realizado el *análisis de la estructura de la covarianza* por el procedimiento LISREL (VII), los indicadores de evaluación del modelo propuesto nos señalan su aceptabilidad:

— el valor de 0,996 del coeficiente de determinación total para

las variables observadas exógenas (ítems) nos muestra que éstas

aportan una buena estimación de las variables latentes exógenas (factores);

GRÁFICO 1. Modelo estructural del cuestionario de evaluación docente.

— el valor de 0,767 del coeficiente de determinación total para las ecuaciones estructurales nos indica que el 76,7% de la variabilidad de la variable latente endógena (criterio) viene explicada por

la regresión a las variables latentes exógenas (factores);

— las medidas de bondad de ajuste, propuestas por Jöreskog y Sörbom, GFI=0,866 (índice de bondad de ajuste) y RMSR=0,045 (raíz cuadrada media residual) nos demarca un ajuste aceptable.

— igualmente, los análisis realizados por curso y centro nos muestran que los factores establecidos son estables.

Aún teniendo en cuenta todo esto, consideramos que es pertinente la pregunta que queremos plantear en este estudio, a saber: si se produce una influencia de las calificaciones dadas por el profesor en la valoración realizada por los alumnos en el cuestionario. Básicamente, apelaremos a tres razones:

En primer lugar, tanto el estudio de la fiabilidad —considerada como consistencia interna entre los ítems que componen el cuestionario— como el estudio de la validez (predictiva y de constructo), no apuntan nada acerca de esa posible relación; simplemente es un estudio de la lógica comportamental de su estructura interna.

En segundo lugar, formular la pregunta de la influencia de las calificaciones en el cuestionario, valorándose éste previamente en el tiempo [3], estimamos que no es un contrasentido de la lógica temporal. El alumno tiene una idea del profesor-asignatura referida a los aspectos evaluativos y de calificación bien por exámenes parciales, bien de calificaciones de otros años o por los propios comentarios entre alumnos (fama de profesor «hueso», asignatura «maría», etc.), que está influyendo en su valoración.

En tercer lugar, teniendo en cuenta que este cuestionario evaluativo juzga solamente la dimensión de *proceso* [4] (intervención educativa y sistema de evaluación) y no evalúa dimensiones —ateniéndose a un modelo evaluativo CEPP— de *contexto* (equipamiento y recursos, planes de estudio, tamaño clases, horarios, tipo de alumnos,...), *entrada* (experiencia, actitudes y motivación, cualificación...) y *producto* (satisfacción, logros académicos y profesionales,...), la pregunta podría ser interpretarla en dos sentidos: desde un punto de vista teórico, considerando las calificaciones como un indicador de producto, la pregunta podría insertarse en la coherencia entre eficiencia (proceso) y eficacia (producto): un «buen profesor», eficiente en su actividad docente, debe dar lugar a unos buenos resultados académicos de sus alumnos. Pero el problema estriba en la consideración de si las calificaciones, como indicador de producto, sirven —son válidas— para analizar esa coherencia eficiencia-eficacia. Ya Gimeno Sacristán (1988, 375) indicaba claramente la falta de validez de las calificaciones como indicador

para determinados estudios: «Las notas escolares, como datos expresados por el sistema educativo, reproducen todas las prácticas y valores dominantes en ese sistema y, por ello, no sirven como información para discutirlo». Más que discutirlo, diríamos validarlo. Pero, además, la información de que disponemos y pretendemos analizar, parte de la valoración de la eficiencia realizada por los alumnos y de la eficacia por el profesor (diferencia de jueces). De ahí que la pregunta no pueda tener aquel sentido. Nuestra pregunta va encaminada en el sentido del «efecto de halo», esto es: la tendencia de un evaluador que, percibiendo al evaluado en un rasgo determinado, está influido en la valoración de otros rasgos (modelo de dimensión saliente) [5].

A nadie se le escapa la gran importancia tanto social como personal que tienen las calificaciones escolares. En palabras de Ph. Perrenoud (1985, 17):

«Cualesquiera sean las razones por las que la escuela establece las jerarquías de excelencia, es preciso percatarse de que *fabrica una realidad nueva*, que provoca en los alumnos una serie de juicios que confieren a las desigualdades reales una significación, una importancia y unas consecuencias que no existirían si no fuera por la evaluación».

De hecho, en un período previo de la construcción del cuestionario, se recogieron las valoraciones de una muestra de alumnos acerca de la importancia que para ellos tenían determinados aspectos de la actividad docente del profesor en su configuración de la idea de «buen profesor». Pues bien, señalados aspectos relativos al sistema de evaluación que empleaba el profesor resultaron ser unos de los más valorados [6].

La cuestión relativa a la importancia de las calificaciones y su posible repercusión sobre las valoraciones de los alumnos, la recoge Marsh (1990, 2514) reconociéndola como una relación típica entre las características de los estudiantes y sus evaluaciones («calificación prevista-calificación obtenida»): «las clases que esperan (o reciben) una calificación más alta dan mejores evaluaciones, aunque la interpretación depende de si las calificaciones más altas representan una mayor indulgencia o un mayor nivel de aprendizaje»; pero este autor indica explícitamente la posibilidad de «que no se justifique interpretarlas como prejuicios», siguiendo el trabajo de McKeachie (1979) que argumenta la poca influencia que ciertas variables tienen en las evaluaciones de los estudiantes. No obstante, nosotros consideramos que, por lo dicho anteriormente, es posible interpretar la pregunta como «prejuicio» o efecto halo.

Para intentar dar respuesta a ella, hemos recogido información sobre una muestra de 345 asignaturas o materias troncales y obligatorias de Universidad, correspondientes a 16 titulaciones (11 centros) y con más de 20 cuestionarios contestados. Debido a la información de que disponemos, emplearemos una metodología correlacional.

La unidad de análisis es, para este estudio, la asignatura [7]. La información que vamos a analizar responde a dos tipos de valoraciones: la realizada por los alumnos en el cuestionario de evaluación docente, y la realizada por el profesor en las calificaciones dadas a los alumnos:

Valoración de las Asignaturas a partir del Cuestionario de Evaluación:

De cada una de las asignaturas hemos obtenido su valoración promedio —atendiendo a todos los cuestionarios contestados sobre ella— en cada una de las dimensiones o factores de evaluación considerados (metodología didáctica, relación-interacción con los alumnos y evaluación), así como del ítem criterio establecido. Igualmente establecemos una valoración promedio global otorgando igual peso a los tres factores y criterio [8].

Valoración de las Asignaturas a partir de las Calificaciones:

Realizado un análisis de componentes principales [9] a partir de los porcentajes que cada asignatura obtiene en las cinco categorías de calificaciones (suspense, aprobado, notable, sobresaliente y matrícula de honor), podemos configurar —tal y como se

observa en el gráfico 2— dos grupos de notas contrapuestos: el grupo de notas altas (notable, sobresaliente y matrícula de honor) y el de suspensos. Asimismo, y como valoración global de la asignatura atendiendo a todas las notas dadas, obtenemos la variable «calificaciones» como:

CALIFICACIONES =

$(1 \cdot \text{N}^\circ \text{ de Suspensos} + 2 \cdot \text{N}^\circ \text{ de Aprobados} + 3 \cdot \text{N}^\circ \text{ de Notables} + 4 \cdot \text{N}^\circ \text{ de Sobresalientes} + 5 \cdot \text{N}^\circ \text{ de Matrículas de Honor}) / (\text{N}^\circ \text{ total de presentados})$

Variable que —como puede observarse— toma valores en una escala de 1 a 5 indicándonos el grado de calificaciones dadas por el profesorado en la asignatura.

GRÁFICO 2. Representación de las categorías de las calificaciones

<i>Relación entre las calificaciones y el cuestionario</i>	<i>Una primera aproximación en nuestro estudio</i>	<i>Se vendría dada por la relación entre las calificaciones dadas por el profesor y la valoración de los alumnos en el cuestionario</i>	<i>Considerando el cuestionario en su conjunto</i>
--	--	---	--

junto, como promedio de los cuatro elementos configurados, la correlación global de éste con las calificaciones (Tabla 1) toma el valor significativo y apreciable de 0,458 (en un intervalo de confianza del 90% el valor de la correlación estaría entre 0,385 y 0,526); siendo los componentes de evaluación y relación-interacción con los alumnos los más correlacionados con las calificaciones (0,496 y 0,482 respectivamente) y la dimensión de metodología didáctica el que menos ($r=0,350$).

TABLA 1. Correlaciones entre la valoración de los alumnos —en cada uno de los factores establecidos en el cuestionario de evaluación docente— y las calificaciones.

ÍTEM

CRITERIO
«buen profesor»

0.391

P = 0.000

FACTOR

Metodología

Didáctica

0.350

P = 0.000

FACTOR

Relación /

Interacción

0.482

P = 0.000 FACTOR	0.458 P = 0.000	valoracio- nes de los estudian- tes y las Se ob- tiene y las considera- mejo- res expresiones del tiene así calificacio- que la evaluacio- cuestiona- una impor- nes de la signatu- nes por rio, la con- tante [10] profesor, ras que re- parte de gruencia es relación con lo que ciben (los alum- notoria: el factor refe- rido al sis- tema de
0.496 P = 0.000 GLOBAL		

evaluación del profesor junto con la relación-interacción que éste establece con los alumnos son las dimensiones del cuestionario más influenciadas por las calificaciones (entorno a 0,50) frente al factor de la metodología didáctica empleada en las clases que sería el menos influenciado. También es destacable que sólo el ítem criterio de “buen profesor” recoja una relación de casi 0,40.

Por otra parte, si correlacionamos la valoración dada por los alumnos en el cuestionario con los porcentajes de suspensos y el de notas altas (notables + sobresalientes + matrículas de honor) obtenidos en las calificaciones de las asignaturas, observamos (Tabla 2) que se produce mayor fuerza de influencia de las notas altas ($r = 0,463$) que de los suspensos ($r = -0,371$). Como es de suponer, la relación es positiva para las notas altas (mayor porcentaje de notas altas estaría asociado a mayor valoración en el cuestionario), y negativa para los suspensos (mayor porcentaje de suspensos estaría asociado a menor valoración en el cuestionario). Asimismo, esa mayor influencia se manifiesta también en todos y cada uno de los factores o dimensiones de evaluación considerados en él (Gráfico 3). De ellos, al igual que en la valoración global de las calificaciones, el factor de evaluación y el de relación-interacción con los alumnos son los que mayores influencias manifiestan tanto con el porcentaje de suspensos como con el de notas altas.

TABLA 2. Correlaciones de las dimensiones del Cuestionario con los porcentajes de suspensos y con los de notas altas

Correlación

%
SUSPENSOS

%
NOTAS
ALTAS
CRITERIO
«buen
profesor»

- 0,310
P = 0.000

- 0,403
P = 0.000
FACTOR
Metodología
Didáctica

- 0,281

P = 0.000

0.357

P = 0.000

FACTOR

Relación-

Interacción

- 0.403

P = 0.000

0.476

P = 0.000

FACTOR

Evaluación

- 0,402

P = 0.000

0.503

P = 0.000

GLOBAL

- 0,371

P = 0.000

0,463

P = 0.000

Podemos, por consiguiente, manifestar que la relación entre calificaciones y el cuestionario está más delimitada por las notas altas que por los suspensos, es decir, en la valoración de los alumnos parecen intervenir más las «buenas» notas de las calificaciones.

GRÁFICO 3. *Correlaciones de cada uno de los factores con el porcentaje de suspensos (línea discontinua) y con el porcentaje de notas altas (línea continua)*

Anali- zaremos ahora el comporta- miento de las correla- ciones en tre las calificacio- nes y el cuestiona- rio aten- diendo a	tres varia- bles de contexto: cursos, centros y número de profesores que impar- ten la asig- natura.	centros y número de profesores que impar- ten la asig- natura.	en ello, conviene examinar —para po- der realizar — las variables — cinco va- — considera- ciones,	una mejor interpretación — para po- der realizar — las variables — cinco va- — considera- ciones,
calificacio- nes y el cuestiona- rio aten- diendo a	tres varia- bles de contexto: cursos, centros y número de profesores que impar- ten la asig- natura.	centros y número de profesores que impar- ten la asig- natura.	en ello, conviene examinar —para po- der realizar — las variables — cinco va- — considera- ciones,	una mejor interpretación — para po- der realizar — las variables — cinco va- — considera- ciones,

[12]. En el plano de representación (gráfico 4), la primera dimensión está más correlacionada con las variables calificaciones y cuestionario, mientras la segunda dimensión con el curso y número de profesores:

GRÁFICO 4. Representación de todas las categorías de las variables

— contraposición, en la dimensión 2, de los cursos de segundo ciclo (superior) a los cursos de primer ciclo y del profesor único frente a varios profesores.

— la dimensión 1 contrapone las valoraciones altas (izquierda), tanto de las calificaciones como de los cuestionarios, a sus respectivas valoraciones bajas (derecha), observándose un comportamiento similar en ambas variables (las líneas que unen sus categorías se cortan oblicuamente), lo que nos indica también la relación entre esas dos variables.

El análisis realizado y representado por el gráfico 4, nos muestra las siguientes características:

— En la parte superior se sitúan los centros que imparten titulaciones de licenciatura mientras en la parte inferior se sitúan los centros que imparten titulaciones de diplomatura (o en estos momentos solamente tienen implantados cursos de primer ciclo).

— En la parte derecha, asociados a valoraciones altas tanto en las calificaciones como en el cuestionario, se sitúan los centros de las áreas de Ciencias Humanas y Sociales (F. de Humanidades, F.

de Derecho, EU Magisterio,...), frente a las áreas de Ciencias y Técnicas que tienden a situarse en la parte derecha del plano asociada a valoraciones más bajas de las calificaciones y cuestionario (E. Politécnica Superior, Arquitectura, Informática,...) [13].

Análisis por número de profesores

Los cuestionarios de evaluación docente son contestados por los alumnos tomando como unidad el «profesor/asignatura»; así valoran en cada asignatura a cada uno de los profesores que la imparten. Ya que una asignatura puede estar impartida por uno o más profesores (como promedio sobre las asignaturas consideradas, una materia ha estado impartida por 1,94 profesores), analizaremos el efecto que este hecho puede producir en las correlaciones entre el cuestionario (la valoración de la asignatura por los alumnos) y las calificaciones obtenidas.

Considerando globalmente el cuestionario, la correlación de éste con las calificaciones se acentúa en las asignaturas impartidas por un sólo profesor ($N=146$; $r=0,499$) frente a las asignaturas impartidas por varios profesores en las que la correlación es menor ($N=195$; $r=0,416$). Esta misma tendencia general se mantiene en las correlaciones entre las calificaciones con cada uno de los factores de la evaluación docente y con el ítem criterio (Tabla 3):

TABLA 3. Correlaciones de las Dimensiones del Cuestionario con las Calificaciones según el número de profesores

	Nº PROFES	
1 (N = 150)	EFFECTO NETO	«buen profesor»
>1 (N = 195)	ÍTEM CRITERIO	FACTOR Metodología
Didáctica		FACTOR Relación / Interacción

FACTOR

Evaluación

GLOBAL

0.449
P = 0.000
0.381
P = 0.000
0.511
P = 0.000
0.539
P = 0.000
0.499
P = 0.000

0.341
P = 0.000
0.317
P = 0.000
0.460
P = 0.000
0.444
P = 0.000
0.416
P = 0.000

0.395
P = 0.000

0.349 P = 0.000	0.486 P = 0.000	0.489 P = 0.000
0.458 P = 0.000		son más notorias — como se muestra en el
Las diferencias		
gráfico 5— en el fac-rrrelación de 0,54es impartida por un		
tor de evaluación (co-cuando la asignaturasolo profesor frente a		
una correlación de 0,44 cuando la materia está impartida por		
varios profesores) y en el ítem criterio de buen profesor (correla- ciones de 0,45 frente a 0,34).		

GRÁFICO 5. Correlaciones de las Calificaciones con cada uno de los factores del cuestionario, atendiendo a si la asignatura está impartida por un único profesor (línea continua) o varios profesores (línea discontinua)

Utilizando esa variable como control, antecedente a la relación entre las calificaciones y el cuestionario (es decir, manteniendo constante el número de profesores —variable dicotomizada—), observamos como las correlaciones (efectos directos o netos en un «path analysis») son prácticamente iguales a las bivariadas o de orden cero, lo que nos indica su estabilidad (correlación no-espúrea por el número de profesores).

Tanto en las asignaturas de un único profesor como en las de varios profesores, se conserva la inclinación de correlacionar en mayor grado los factores evaluación y relación-interacción con las calificaciones, y en menor grado el factor de metodología didáctica. Esta misma situación se plantea si tomamos en cuenta, en vez de las valoraciones de las calificaciones, el porcentaje de suspensos o el porcentaje de notas altas: las correlaciones con ellos siguen la misma pauta en aquellos factores.

Entendemos que este resultado —muy congruente— refuerza nuestra interpretación de efecto halo: el sistema de calificación de la asignatura es más estable para el alumno por el hecho de que

~~Análisis por curso~~

La segunda variable considerada	en este estudio es el curso al que las disciplinas están asignadas.	están asignadas.	La distribución por cursos de las asignaturas muestra relaciones entre las comportamientos de los estudiantes en las encuestas.	por lo tanto, se muestra que las disciplinas están asignadas.
La muestra	de las asignaturas consideradas en este estudio	corresponde a los cursos de la muestra	relaciones entre las comportamientos de los estudiantes en las encuestas.	por lo tanto, se muestra que las disciplinas están asignadas.
La muestra	de las asignaturas consideradas en este estudio	corresponde a los cursos de la muestra	relaciones entre las comportamientos de los estudiantes en las encuestas.	por lo tanto, se muestra que las disciplinas están asignadas.
La muestra	de las asignaturas consideradas en este estudio	corresponde a los cursos de la muestra	relaciones entre las comportamientos de los estudiantes en las encuestas.	por lo tanto, se muestra que las disciplinas están asignadas.

TABLA 4. Distribución de la muestra de las asignaturas y correlación calificación-cuestionario por cursos

Nº de asignaturas
Correlación
Calificación-Cuestionario

1°
2°
3°
4°
5°
98

	99 83	
37 0.511	28	0.437 0.475
0.473 0.420 GLOBAL 345 0.458	con los factores de evaluación e interacción-relación con los alumnos: en los cursos extremos (primero y quinto) es el factor de relación-interacción con los alumnos el que manifiesta una mayor influencia	de las calificaciones, mientras que para los cursos centrales (segundo, tercero y cuarto) es el factor de evaluación la dimensión más correlacionada con las calificaciones. Sin embargo, si atendemos al porcentaje de suspensos, es

de destacar que la mayor influencia de éste se produce precisamente en el último curso (quinto) con la valoración dada por los alumnos en el cuestionario ($r = -0.45$): mayor porcentaje de suspensos estaría asociado en cierto grado a una menor valoración dada por los alumnos en el cuestionario de evaluación docente.

Este aparente contraste, en el ámbito general, del quinto curso: el menos influido por las calificaciones en su conjunto y el de mayor influencia por el porcentaje de suspensos, nos lleva a pensar en la característica de «curso terminal». Pero como también el curso tercero puede ser terminal en algunas titulaciones, observamos que este curso no es uniforme: su comportamiento es claramente

mente diferencial si	nos atenemos a su tercer curso terminal	tica. En el tercer curso terminal se produce una mayor correlación	del cuestionario, tanto con el	porcentaje de suspensos como
con las calificaciones, frente	al tercer curso terminal.	Si consideramos esta característica	tenecer (terminal), el no a un comportamiento de	
la correlación entre calificaciones y cuestionario nos indica	nes y cuestionario nos indica	que los cursos terminales es	terística en las asignaturas (per-	por las calificaciones en su conjunto como por el porcentaje de
suspensos en la valoración	ración del cuestionario (Tabla	5):	TABLA 5. Correlaciones del	porcentaje de suspensos y de la calificación global con el cuestio-

nario según si el curso es o no terminal

CURSO
Correlación
Suspensos-Cuestionario
Correlación
Calificación-Cuestionario
TERMINAL
(N=60)
-0,503
P = 0.000
0,573
P = 0.000
NO TERMINAL
(N=285)
-0,365
P = 0.000
0.442
P = 0.000

Reparando en el comportamiento de las correlaciones para los componentes del cuestionario (Gráfico 6), el factor de evaluación se configura, en los cursos no-terminales (línea discontinua), como la dimensión evaluativa más influenciada tanto por las calificaciones (0,486) como por el porcentaje de suspensos (-0,400); mientras que para los cursos terminales (línea continua) lo sería el factor de relación-interacción con los alumnos (0,634 y -0,589 respectivamente). La simetría —véase el gráfico 6— es notoria entre el comportamiento con el porcentaje de suspensos (inferior) y las calificaciones consideradas globalmente (superior). Pero, comparando los cursos terminales con los no terminales (líneas continuas con las discontinuas), su actuación no es similar atendiendo a las dimensiones: se producen menores discrepancias en el factor de evaluación y mayores en el factor de relación.

GRÁFICO 6. *Comparación del comportamiento de las correlaciones (calificaciones y suspensos con cada uno de los factores de evaluación) entre los cursos terminales —línea continua— y los no terminales —línea discontinua—*

Utilizando la variable curso como variable de control (antecedente) sobre la relación calificación-cuestionario, ésta toma el valor (en un «path analysis») de 0.490, valor ligeramente superior a su relación bruta o de orden cero (0.458). Esta misma tendencia se manifiesta en cada uno de los factores evaluativos del cuestionario (Tabla 6). El curso, está produciendo así una pequeña relación espúrea entre las calificaciones y el cuestionario debida a su influencia sobre ambas: efecto directo positivo (0,261) sobre las calificaciones y efecto directo negativo (-0,124) sobre el cuestionario [15]. Esto es, a medida que aumentamos de curso las calificaciones tienden a ser mejores, mientras que en la valoración del cuestionario influye de forma directa negativamente y de forma indirecta (por las calificaciones) positivamente.

TABLA 6. Correlaciones entre la valoración de los alumnos —en cada uno de los factores establecidos en el cuestionario de evaluación docente— y las calificaciones, controladas por el curso

ÍTEM

CRITERIO
«buen
profesor»
FACTOR
Metodología
Didáctica
FACTOR
Relación /
Interacción
FACTOR

Evaluación
GLOBAL
EFECTO
BRUTO
0.391
P = 0.000
0.350
P = 0.000
0.482
P = 0.000
0.496
P = 0.000
0.458
P = 0.000
EFECTO
NETO
0.421
P = 0.000
0.381
P = 0.000
0.505
P = 0.000
0.532
P = 0.000
0.490
P = 0.000

Análisis por centros

Si el curso es una variable en la estructura de los planes de estudio, la tercera variable que nos sirve ahora de contextualización, el centro, se inserta en la estructura de la organización material docente. Quizá esta variable esté empezando a perder peso

específico en estudios de este tipo, para dar paso a la variable «titulación» [16].

En el comportamiento de la correlación entre las calificaciones y el cuestionario de evaluación docente, atendiendo a los distintos centros en donde se imparten las asignaturas consideradas en este estudio (Tabla 7), observamos discrepancias muy fuertes: desde centros donde se produce una alta correlación cercana a 0.70 —como es el caso de la Escuela Politécnica Superior y E.U. de Empresariales—, a centros donde la correlación entre calificaciones y cuestionario es no-significativa —como la E.T.S. de Caminos, la Facultad de Informática y la E.U. de Arquitectura Técnica—.

En la actuación por centros, basándose en la correlación entre la valoración global de los cuestionarios con el porcentaje de suspensos y notas altas, se mantiene la tendencia general de que la valoración de los cuestionarios está más influenciada por las notas altas que por los sus-pensos.

TABLA 7. Distribución de las asignaturas por centros y sus correlaciones

Cuestionario-Calificaciones	CENTRO:
	Nº de asignaturas Correlación
	F. Ciencias
	F. Económicas
	F. Derecho
	F. Humanidades
	F. Informática
	ETS Arquitectura
	ETS Camiños
	EU Empresariales
	EU Maxisterio
	EU Arquitectura-Técn.
	E. Politécnica Superior
	TOTAL
	31
	42
	25
	52

23

30

23

32

34

21

32

345

0,600 (P=0.001)

0,441 (P=0.003)

0,368 (P=0.070)

0,367 (P=0.009)

0,141 (P=0.521)

0,434 (P=0.016)

0,141 (P=0.521)

0,658 (P=0.000)

0,365 (P=0.037)

0,164 (P=0.479)

0,661 (P=0.000)

0,458 (P=0.000)

Igualmente, las dimensiones del cuestionario más influenciadas siguen siendo, por centros, la dimensión de evaluación (que alcanza valores de 0,73 en la E.U. de Empresariales y 0,70 en la F. de Ciencias) y la de relación-interacción con los alumnos (con los valores más altos de 0,77 en la E. Politécnica Superior y de 0,69 en la E.U. de Empresariales), con la particularidad de que en los centros con correlaciones no-significativas a nivel global, sí se produce significatividad en la dimensión de relación-interacción con los alumnos que es en ellos la más correlacionada con las calificaciones.

TABLA 8. Matriz de Correlaciones de Spearman considerando como unidad el centro (en cursiva las correlaciones ponderadas por el número de alumnos)

Correlación
Spearman
CRITERIO
«buen
profesor»
FACTOR
Metodología
Didáctica
FACTOR
Relación-
Interacción
FACTOR

Evaluación